Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

Faire la différence...
De la recherche à la pratique

Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education.

Monographie n° 16

Que pouvons-nous faire en tant qu'éducateurs pour établir et maintenir un milieu propice à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers?

Selon les recherches

- **La direction de l'école joue un rôle essentiel dans la promotion de cultures scolaires inclusives.**
- **Le milieu et la culture scolaires peuvent avoir des conséquences directes sur l'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers.**
- **L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe régulière n'a aucun effet nuisible sur le rendement scolaire des autres élèves.**
- **Dans un milieu inclusif, on observe une incidence positive élevée sur le comportement de tous les élèves, notamment, une défense accrue des droits des élèves ayant des besoins particuliers et une plus grande tolérance à leur égard.**

SHEILA BENNETT, Ph. D., est professeure agrégée et ancienne présidente du Programme de formation initiale de la faculté d'éducation à l'université Brock. M^me^ Bennett a travaillé pendant plus de 20 ans dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté; elle participe actuellement à plusieurs projets de recherche, dont un projet international sur la protection des droits des personnes ayant un handicap. Avec l'honorable Kathleen Wynne, elle a coprésidé la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

L'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers

Par Sheila Bennett, Ph. D.
Université Brock

Plus que jamais, les salles de classe d'aujourd'hui constituent une mosaïque d'appartenances culturelles à laquelle nous devons faire face en tant qu'éducateurs. Dans ces classes d'une grande mixité se trouve un nombre important d'élèves ayant des besoins particuliers. En Ontario, près de 300 000 élèves ont des besoins particuliers. Parmi eux, on dénombre ceux que le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) a identifiés comme élèves en difficulté dans le cadre de son processus d'évaluation, ceux que le CIPR n'a pas évalués, mais qui sont soumis à un plan d'enseignement individualisé (PEI), ainsi qu'un nombre croissant d'élèves qui, bien que jugés à risque, n'ont pas été identifiés comme étant des élèves en difficulté. Parmi les élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers, un peu plus de 80 pour cent passent plus de la moitié de la journée scolaire dans une classe régulière.

En 2005, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié un document intitulé « L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e^ année »[13]. Ce document, centré sur la conception universelle de l'apprentissage et l'enseignement différencié, a jeté la base pour créer des milieux d'apprentissage dans lesquels tous les élèves peuvent tirer parti de méthodes d'enseignement efficaces et efficientes dans une classe régulière.

En 2006, le document du ministère de l'Éducation « Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté » a fermement réitéré l'idée présentée dans le document « L'éducation pour tous » selon laquelle le placement des élèves ayant des besoins particuliers dans une classe régulière est le milieu qui leur convient le mieux. Si le rapport admet que l'inclusion complète de certains élèves reste un sujet litigieux, il note toutefois que, dans les cas où un cadre d'apprentissage séparé est jugé nécessaire, le placement devrait avoir une durée limitée et être axé sur des interventions[1].

À l'heure actuelle, le ministère de l'Éducation de l'Ontario développe le document « L'éducation pour tous, de la maternelle à la 12^e^ année ».

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie a pour objectif de fournir, aux enseignantes et enseignants, les résultats de la recherche actuelle sur l'enseignement et l'apprentissage. Les opinions et les conclusions exprimées dans ces monographies sont, toutefois, celles des auteurs; elles ne reflètent pas nécessairement les politiques, les opinions et l'orientation du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou celles du Secrétariat de la littératie et de la numératie.

Quels sont les « besoins particuliers »?

En Ontario, les élèves ayant des besoins particuliers sont classés en cinq catégories :

- **comportement**
- **communication**
  autisme, surdité ou personne malentendante, trouble du langage, trouble de la parole, difficulté d'apprentissage
- **facultés intellectuelles**
  douance, déficience intellectuelle légère, déficience intellectuelle
- **déficience physique**
  cécité et basse vision
- **multiple**
  combinaison des facteurs ci-dessus

Diverses méthodes de classification

Les méthodes de classification diffèrent dans tout le Canada et certaines régions n'ont pas établi de catégorie spécifique pour les besoins particuliers.

Le « débat » sur l'éducation de l'enfance en difficulté

On associe souvent le terme « inclusion » à d'anciens termes, comme « normalisation » et « intégration ». Les images qu'évoquent les termes précédents expliquent peut-être en partie la tendance à utiliser le terme « inclusion » ; en effet, ce terme précis donnait l'impression de « permettre » aux élèves ayant des besoins particuliers d'intégrer une classe régulière dans un but de normalisation, point de vue très critiqué par les chercheurs, le personnel enseignant et les personnes ayant des besoins particuliers[3,12,19]. Si on trouve encore ce genre de termes dans la documentation, le terme inclusion est de loin le plus usité dans la pratique et dans les documents actuels.

Dans le domaine de l'éducation, le terme « inclusion » peut avoir diverses interprétations. Généralement, il englobe non seulement la notion d'accès, mais aussi celle d'une participation active et efficace. Selon G. Bunch et A. Valeo (2004), dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, inclusion signifie que l'enseignante ou l'enseignant d'une classe régulière « prend sous sa responsabilité » tous les élèves de sa classe[3].

En dépit de la définition ou de la description adoptée sur le plan philosophique et pratique, l'inclusion continue de faire débat[9,10,12,22]. Certains chercheurs sont de farouches défenseurs de la ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers dans un environnement d'apprentissage spécial, afin qu'ils fassent l'objet d'un enseignement individualisé et adapté à leur profil d'apprentissage[9]. Par contre, d'autres chercheurs soutiennent qu'une ségrégation des élèves se fondant sur les aptitudes ou sur d'autres éléments représente une forme de « colonisation » qui leur ferme l'accès à un milieu d'apprentissage plus vaste[12]. La ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers est souvent perçue comme une question relevant des droits de la personne. Les nombreux défenseurs de cette théorie accusent les croyances personnelles, les barrières administratives et les méthodes d'enseignement bien ancrées d'empêcher le corps enseignant d'inclure efficacement et totalement tous les élèves, indépendamment de leurs besoins particuliers[10,12,18,22].

Comme dans le monde entier, l'attitude à l'égard de l'inclusion de populations variées d'élèves dans des classes est en pleine mutation, le débat tend à moins se concentrer sur la pertinence d'inclure ou pas un élève, et plus sur la façon de définir et d'orchestrer l'inclusion.

Le rôle de l'école

De toute évidence, il est incontestable que le milieu et la culture scolaires peuvent avoir des conséquences directes sur l'acceptation des élèves ayant des besoins particuliers[6,11,15]. Tout tend à montrer que la direction de l'école joue un rôle crucial dans la promotion d'une nouvelle interprétation de l'inclusion, d'une culture scolaire et de programmes pédagogiques ouverts à tous les élèves et de la création de liens entre l'école et la communauté[15]. Le lien entre la formation et l'expérience des directions d'école et leur volonté de favoriser un environnement d'apprentissage englobant est connu. Selon les recherches, il est important que les administratrices et administrateurs reçoivent une formation supplémentaire dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté et vivent des expériences positives auprès d'élèves ayant des besoins particuliers pour être davantage en mesure d'établir et de maintenir un milieu d'apprentissage ouvert à tous les élèves[14,15].

Dans le cas des titulaires de classe et des candidats du programme de formation initiale, tout pointe vers leur attitude positive envers l'inclusion[17,23]. Certains facteurs, dont la certitude fondamentale que tous les élèves peuvent obtenir de bons résultats, la confiance inébranlable en la connaissance et l'apprentissage et la mesure dans laquelle le personnel enseignant estime qu'il peut influer sur l'apprentissage des élèves, ont un effet favorable sur l'attitude de ce dernier à l'égard de l'inclusion[17,23,25]. Toutefois, même si la volonté des enseignants d'inclure dans leurs classes des élèves ayant des besoins particuliers est indéniable, le manque de formation, les difficultés que pose la gestion des classes, la collaboration entre les responsables de l'enseignement général et ceux de l'éducation de l'enfance en difficulté ainsi que l'absence perçue de soutien et de ressources soulèvent de réelles inquiétudes[17,18,20,23,25].

Incidences de l'inclusion sur le rendement scolaire des élèves

Les éducateurs et les parents s'inquiètent souvent des éventuelles conséquences sur les autres élèves de la présence dans une classe d'élèves ayant des besoins particuliers. Un examen méthodique de la documentation des vingt dernières années sur l'inclusion suggère que, dans l'ensemble, l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers dans une classe régulière ne cause pas d'incidence nuisible sur le rendement scolaire des autres élèves[8]. Fait intéressant, on a trouvé, en revanche, que certains facteurs comme la situation socio-économique, jouent un rôle plus important que le niveau d'inclusion pour déterminer le niveau général de réussite scolaire des élèves[4].

En ce qui concerne les élèves ayant un handicap qui sont intégrés, il peut être difficile d'obtenir des données fiables et exactes sur leur rendement scolaire en raison de la diversité de leurs handicaps et des milieux scolaires, ainsi que de la variété des programmes. D'après les recherches, les élèves d'âge préscolaire ayant un handicap qui sont des programmes intégrés progressent mieux que les élèves placés dans des milieux séparés[7]. Selon les évaluations du rendement, les élèves ayant un handicap qui sont intégrés tirent profit de l'enseignement qui y est dispensé en classe[20]. Globalement, les évaluations montrent que le rendement scolaire et le comportement adaptatif des élèves accueillis dans des programmes inclusifs sont meilleurs que ceux des élèves placés dans des milieux séparés[5].

Les études démontrent une attitude positive de tous les élèves face à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers[3,11,24]. En outre, on observe d'autres résultats positifs, dont une défense accrue de la part des autres élèves face aux droits des élèves ayant des besoins particuliers et une plus grande tolérance à leur égard[24]. Quant aux élèves ayant des besoins particuliers, les études font état de constatations différentes selon le type de handicap, le genre de la classe intégrée et l'âge des élèves. De manière générale, les élèves ayant des besoins particuliers qui sont accueillis dans des classes régulières n'éprouvent pas de graves difficultés sociales par rapport à celles qu'ils expérimenteraient dans tout autre contexte[2,4,24].

Démarches suggérées

1. Examinez vos propres croyances.

En ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers, il est important d'examiner vos propres systèmes de croyances. Il pourrait être utile de vous poser par exemple les questions suivantes : Dans ma propre scolarité, quelles sont les expériences qui ont pu influencer mes comportements envers les élèves ayant des besoins particuliers? Est-ce que j'ai une relation intime avec une personne perçue comme ayant des besoins particuliers? M'est-il arrivé d'avoir un handicap qui m'a forcé à voir différemment mon environnement? Ces questions peuvent vous permettre de vous rendre compte en quoi vos croyances et expériences personnelles ont des incidences positives et négatives sur vos comportements dans la vie quotidienne.

2. Travaillez avec l'équipe scolaire, y compris l'élève.

S'il est utile d'examiner vos propres croyances, il est plus important de vous souvenir que vous n'êtes pas seuls; le succès naît d'un travail d'équipe.

En raison de la complexité des besoins des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage, ainsi que de leurs troubles comportementaux ou physiques, la planification et la mise en œuvre de programmes adaptés exigent un travail en collaboration. L'enseignante ou l'enseignant ressource de l'école, le personnel du conseil scolaire, les parents et d'autres professionnels, comme les orthophonistes, peuvent jouer un rôle clé dans l'élaboration d'un programme pédagogique efficace. Il ne faut pas non plus oublier d'inclure les élèves ayant des besoins particuliers dans le processus de prise de décision. Les élèves ayant des besoins particuliers se sentent souvent paralysés par ce système où des adultes sans besoins particuliers prennent toutes les décisions à leur place[16]. Prenez le temps de discuter avec les élèves des solutions qui leur conviennent et du soutien dont ils ont besoin.

Le projet de loi 82

Le 12 décembre 1980, l'Ontario a promulgué la Loi modifiant la Loi sur l'éducation, communément appelée projet de loi 82. En vertu du projet de loi, les conseils scolaires sont tenus d'offrir des services à tous les élèves ayant des besoins particuliers.

Avant le projet de loi 82, la prestation de services aux élèves ayant des besoins particuliers était facultative. Si la plupart des conseils scolaires de la province fournissaient déjà certains services, l'adoption du projet de loi 82 a assuré l'accès à l'éducation à tous les élèves, indépendamment de leur handicap[21].

Quel est l'élément primordial pour favoriser l'inclusion?

Les enseignants représentent l'élément clé pour une inclusion réussie dans le milieu scolaire en général, non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans les couloirs et les salons du personnel.

3. *Appliquez un éventail de méthodes pédagogiques, y compris l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage.*

Lorsque vous élaborez un programme pour des élèves ayant des besoins particuliers, utilisez différentes méthodes pédagogiques, dont l'enseignement différencié et la conception universelle de l'apprentissage[13]. Faites attention aux stimuli externes (l'ouïe, la vue), à l'espace physique (mobilité) et à l'aménagement général de la classe. Essayez de percevoir l'environnement selon différentes optiques.

4. *Élargissez le processus d'inclusion à toute l'école.*

N'oubliez pas enfin que le processus d'inclusion ne se résume pas à un programme scolaire adapté, mais qu'il doit s'appliquer dans toute l'école. Faites-y participer le personnel, les parents, les organismes communautaires et les élèves pour réussir à créer un milieu ouvert répondant aux besoins de tous les élèves, et pas seulement à ceux des élèves ayant des besoins particuliers.

Pour en savoir davantage sur les ressources du SLN...

Consultez le Guide de ressources imprimées et multimédias du Secrétariat de la littératie et de la numératie à :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/RessourcesImprimeesMultimedias.pdf

Téléphone :
416 325-2929
1 800 387-5514

Courriel :
LNS@ontario.ca

Bibliographie

1. Bennett, S. et K. Wynne. *Transformation de l'éducation de l'enfance en difficulté : rapport des coprésidentes avec les recommandations de la Table de concertation sur l'éducation de l'enfance en difficulté*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006.
2. Brahm, N. et N. Kelly. *Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream schools*, British Educational Research Journal, vol. 30, nº 1, 2004, p. 43-64.
3. Bunch, G. et A. Valeo. *Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools*, Disability and Society, vol. 1, nº 1, 2004, p. 61-78.
4. Farrell, P., A. Dyson, F. Polat, G. Hutcheson et F. Gallannaugh. *The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools*, School Effectiveness and School Improvement, vol. 18, nº 3, 2007, p. 333-352.
5. Freeman, S. *Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education*, Remedial and Special Education, vol. 21, nº 1, 2000, p. 3-26.
6. Frederickson, N., E. Simmonds, L. Evans et C. Soulsby. *Assessing the social and affective outcomes of inclusion*, British Journal of Special Education, vol. 34, nº 2, 2007, p. 105-115.
7. Holahan, A. et V. Costenbader. *A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms*, Topics in Early Childhood Special Education, vol. 20, nº 4, 2000, p. 224-235.
8. Kalambouka, A., P. Farrell, A. Dyson et I. Kaplan. *The impact of placing students with special education needs in mainstream schools on the achievement of their peers*, Educational Researcher, vol. 49, nº 4, 2007, p. 365-382.
9. Kaffman, J. M. et D.P. Hallahan. *Special Education: What it is and why we need it*. Toronto: Pearson, 2005.
10. Lindsay, G. *Inclusive education: A critical perspective*, British Journal of Special Education, vol. 30, nº 1, 2003, p. 3-12.
11. McDougall, J., D.J. DeWitt, G. King, L.T. Miller et S. Killip. *High school aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of schools and student interpersonal factors*, International Journal of Disability, Development and Education, vol. 51, nº 3, 204, p. 287-313.
12. McPhail, J.C. et J. G. Freeman. *Beyond Prejudice: Thinking toward genuine inclusion*, Learning Disabilities Research and Practice, vol. 20, nº 4, 2005, p. 254-267.
13. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, Règlement 181/98 www.edu.gov.on.ca.
14. Praisner, C. *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities*, Exceptional Children, vol. 69, nº 2, 2003, p. 135-145.
15. Riehl, C. J. *The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A critical review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration*, Review of Educational Research, vol. 70, 2000, p. 55-81.
16. Shah, S. *Special or Mainstream? The views of disabled students*, Research Papers in Education, vol. 22, nº 4, 2007, p. 425-442.
17. Silverman J.C. *Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers*, Teacher Education and Special Education, vol. 30, nº 1, 2007, p. 42-51.
18. Slee, R. *Inclusive Education, Is this Horse a Trojan?* Exceptionality Education Canada, vol. 16, nº 3, 2006, p. 223-242.
19. Snow, J. *What's Really Worth Doing and How to Do It: A book for people who love someone labelled disabled*. Toronto (Canada): Inclusion Press, 1999.
20. Waldron, N.L., J. McLeskey, et D. Pacchiano. *Giving Teachers a Voice: Teachers' Perspectives Regarding Elementary Inclusive School Programs*, Teacher Education and Special Education, vol. 22, no 3, 1999, p. 141-153.
21. Weber K. et S. Bennett. *Special Education in Ontario Schools*, Cinquième édition. Thornhill (Ontario): Highland Press, 2004.
22. Wedell, K. *Dilemmas in the Quest for Inclusion*, British Journal of Special Education, vol. 32, nº 1, 2005, p. 3-11.
23. Weiner, H.M. *Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom*, Teaching Exceptional Children, vol. 35, nº 6, 2003, p. 12-18.
24. Wiener, J. et C. Tardif. *Social and Emotional Functioning of children with learning disabilities: Does special education class placement make a difference*, Learning Disabilities Research and Practice, vol. 19, nº 1, 2004, p. 20-32.
25. Woloshyn, V., S. Bennett et D. Berrill. *Working with students who have learning disabilities: Teacher candidates speak out. Issues and concerns in pre-service education and professional development*, Exceptionality Education Canada, vol. 13, nº 1, 2003, p. 7-29.

Faire la différence... De la recherche à la pratique est mise à jour tous les mois et publiée sur le site Web
www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html
ISSN 1913-1097 Faire la différence... De la recherche à la pratique (imprimé)
ISSN 1913-1100 Faire la différence... De la recherche à la pratique (en ligne)